

**A UNIVERSIDADE, A FORMAÇÃO E A PESQUISA:
PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NA
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DOCENTE**

**UNIVERSITY, TRAINING AND RESEARCH: PROBLEMATIZING
GENDER AND SEXUALITY IN THE CONSTITUTION OF THE
TEACHING SUBJECT**

**UNIVERSIDAD, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN:
PROBLEMATIZANDO EL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD EN LA
CONSTITUCIÓN DEL SUJETO DOCENTE**

**Anderson Ferrari¹
Roney Polato de Castro²
Danilo Araujo de Oliveira³**

Resumo

Neste artigo, problematizamos a formação docente a partir da inspiração em Michel Foucault, tomando sua noção de experiência, que envolve saber, poder e processos de (des)subjetivação, para pensar a formação profissional como um processo de se constituir como docente. Para isso, mobilizamos a experiência de uma estudante lésbica na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História, em um curso de licenciatura de uma universidade pública, discutindo como ela aciona conhecimentos sobre sexualidade e gênero para pensar a produção de si na formação docente. Como metodologia, adotamos a perspectiva pós-estruturalista com foco na problematização como um método de análise. O artigo conclui que a universidade e a formação, podem, respectivamente, ser espaço de formação e ação de questionamento de saberes já constituídos. Desse modo, podem ser estabelecidas relações novas com o que se está em questão, sendo, pois, possível que experiências de (des)subjetivação aconteçam e/ou técnicas de si sejam acionadas para viver de um outro modo possível.

Palavras-chave: docência; Michel Foucault; estágio; lesbianidade.

Abstract

In this article, we problematize teacher training from the inspiration of Michel Foucault, taking his notion of experience, which involves knowledge, power and processes of (de) subjectivation, to think of professional training as a process of becoming a teacher. For this, we mobilized the experience of a lesbian student in the subject of Supervised Internship in History Teaching, in a degree course at a public university, discussing how she triggers knowledge about sexuality and gender to think about her

¹Pós-doutor em Cultura Visual e Educação pela Universidade de Barcelona (UB). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1349390714783997>

E-mail: aferrari13@globocom

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6385-9096>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8537816801948657>. E-mail: roneypolato@gmail.com.

³Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0463409625851892>

E-mail: danilodinamarques@hotmail.com

production in teacher education. As a methodology, we adopted the post-structuralist perspective with a focus on problematization as a method of analysis. The article concludes that the university and training, respectively, can be a space for training and questioning knowledge already constituted. In this way, new relationships can be established with what is in question, being, therefore, possible that experiences of (de) subjectification happen and / or techniques of themselves are triggered to live in another possible way.

Keywords: teaching; Michel Foucault; internship; lesbianity.

Resumen

En este artículo, problematizamos la formación de docentes a partir de la inspiración de Michel Foucault, tomando su noción de experiencia, que implica conocimiento, poder y procesos de (des) subjetivación, para pensar en la formación profesional como un proceso para convertirse en un maestro. Para esto, movilizamos la experiencia de una estudiante lesbiana en el tema de Pasantía supervisada en enseñanza de la historia, en un curso de grado en una universidad pública, discutiendo cómo ella desencadena el conocimiento sobre sexualidad y género para pensar sobre su producción en la formación docente. Como metodología, adoptamos la perspectiva postestructuralista con un enfoque en la problematización como método de análisis. El artículo concluye que la universidad y la formación, respectivamente, pueden ser un espacio de formación y cuestionamiento del conocimiento ya constituido. De esta manera, se pueden establecer nuevas relaciones con lo que está en cuestión, por lo tanto, es posible que las experiencias de (des) subjetivación sucedan y / o las técnicas de ellos mismos se desencadenen para vivir de otra manera posible.

Palavras claves: ensinando; Michel Foucault; práticas; lesbianas.

Introdução

O que nos une neste artigo são nossas pesquisas no campo das relações de gênero, sexualidades e educação, as quais, em última análise, dizem dos nossos interesses pelos modos de constituição dos sujeitos e subjetividades. Essa afirmação nos conduz para duas ideias que estão no cerne de nossas pesquisas e nossos interesses. A primeira são nossas aproximações com a perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault, um autor que procurou “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura [...]” (Foucault, 2014, p. 118). Suas provocações nos convidam a pensar a formação docente em diálogo com a formação dos sujeitos como processos educativos, de modo que o pensamento do autor tem possibilitado ao campo educacional uma variedade de ferramentas conceituais para a problematização dos jogos de poder e de discursos que têm efeitos nos seus processos de formação como docentes. Quando discutimos gênero e sexualidade, assim como discutimos formação docente, o que estamos colocando em debate são os saberes e as formas de poder que transformam os indivíduos em sujeitos, investigando as ligações dos sujeitos com a produção de suas subjetividades, quando são capazes de tomar a si mesmos como objetos de conhecimento e de agir sobre si e sobre os outros.

Podemos dizer que o campo da formação docente foi afetado pela incorporação de novos termos e temáticas a partir dos anos de 1980. Segundo Alves (2007), termos como professor-reflexivo, prática-reflexiva, saberes docentes e conhecimentos emergiram nos últimos anos vinculados aos novos modos de se ver, apreciar e investigar o trabalho do professor. Entendemos que as problematizações de gênero e sexualidade na formação docente estão amalgamadas com esses termos, ganhando, pois, inteligibilidade a partir de práticas de reflexões como as apontadas por esse autor. Em um estudo, por exemplo, em que é analisada a implementação de um projeto de formação docente mostra-se como gênero e sexualidade foram acionados para que professoras/es possam “fazer uma reflexão sobre os estereótipos de gênero na profissão docente e sua influência no contexto educativo” (Rabelo & Ferreira, 2013, p. 28). A entrada das discussões de gênero e sexualidade na formação docente é tributária dessa incorporação de ampliar os conceitos para discutir a formação, o trabalho e constituição de professores e professoras. Nosso propósito é ampliar esse debate assumindo a formação docente por outro viés, sem deixar de reconhecer a contribuição de autores como Maurice Tardif (2002) e Selma Garrido Pimenta (2002) que afirmam a importância de se investigar os saberes docentes no sentido de contribuir para o desenvolvimento de professores e professoras. Queremos assim, colocar em debate os encontros entre os saberes de gênero e sexualidade e os saberes docentes na formação dos sujeitos em seus processos educativos.

A segunda ideia que nos conduz em nossos estudos e pesquisas são os desdobramentos do que estamos entendendo como ‘educação’ e ‘processos educativos’. No campo das relações de gênero, sexualidades e educação, a partir das inquietações foucaultianas, estamos trabalhando com sentidos ampliados de educação para além do que acontece nas escolas, nas salas de aula, nos cursos de formação docente, atentando-nos para os encontros e desencontros entre o que os sujeitos trazem de conhecimentos para esses espaços e aqueles que a formação propõe.

Nesse sentido, quando tomamos a formação docente, interessa-nos menos o que ela tem de racionalidade técnico-cognitiva, ou seja, seu caráter de instrumentalização para o exercício profissional docente. Sem desconsiderar tais aspectos, já que são componentes de discursividades que dão sentido a processos formativos, nossos

interesses se voltam para como os sujeitos estabelecem relações entre os saberes que antecedem a formação e aqueles ali constituídos e como podem ocorrer processos de mudanças a partir das problematizações na formação docente. Trata-se, portanto, de uma formação ética-estética-política, sob uma perspectiva foucaultiana, constituindo processos pelos quais os sujeitos constroem modos de se conduzir no exercício da docência, tecendo subjetividades menos normatizadas, a partir da recusa dos jogos de poder como dominação e estratégias de subjugação do outro (Castro, 2014). Com isso, queremos afirmar nossa aposta na formação docente como espaço de problematização do que sabemos, de como agimos, para produzir outras formas de pensar, ser e estar no mundo, de maneira que a formação se fortaleça como espaço de mudança social para além do exercício da docência, mas num investimento em novos sujeitos. Assim, nos aproximamos das proposições pós-estruturalistas, mais especificamente as foucaultianas, – pensar diferentemente do que se pensa, perceber diferentemente do que se vê como operações indispensáveis (Foucault, 2001). São essas proposições que guiaram também nossa metodologia, pois partimos do pressuposto que “teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual inscrevemos” (Meyer, 2012, p. 48). Consideramos, pois, o seguinte pensamento foucaultiano sobre método:

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. [...] Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio (Foucault, 2003, p.229).

É essa noção de metodologia como algo que vamos tateando e fabricando na pesquisa que nos une a Foucault para pensar a formação docente como problematização de si e do mundo. Em síntese, método foi tomado aqui como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (Larrosa, 2002, p. 37). Delineadas essas compreensões, tomamos a partir da inspiração em Michel

Foucault a problematização como um método de análise. Para James Marshall (2008, p. 25), a problematização “pode ser considerada como uma possibilidade para fazer pesquisa educacional”. Isso se justifica porque Foucault, como professor e pesquisador, não separava ensino e pesquisa, entendendo suas formas de ensinar como atravessadas por seus caminhos de investigação, de maneira que, durante suas aulas, ele ia desenhando seus campos de problematização, “como se estivesse distribuindo convites a pesquisadores em potencial” (Marshall, 2008, p. 29). É nesse sentido que a problematização é um convite para dar um ‘passo atrás’ em relação ao que se pensa e ao que se faz, transformando em problema o que comumente não nos chama atenção, aquilo que nos constitui como pensamento e como ação. Todavia, a problematização é, principalmente, um convite à transformação, à liberdade do pensamento, como afirma Foucault (2006):

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (Foucault, 2006, p. 231-232).

A problematização tem a ver com a história do pensamento, sendo, sobretudo, um convite para colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir. É a problematização, como um modo de questionar o pensamento, que irá organizar nossas análises. Michel Foucault (2006) foi um autor que se afastou de uma prescrição de procedimentos metodológicos como um caminho a ser seguido para todas as pesquisas. Mas isso não significa que não tenha fornecido caminhos a partir das suas formas de fazer pesquisa. São essas pistas que estamos seguindo para traçar uma abordagem de pesquisa desenvolvida por Foucault - a problematização - considerando-a como uma possibilidade de procedimento para o campo da educação. Desse modo, “aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (Meyer & Paraíso, 2012, p. 17).

Tomaremos a formação docente como problematização, como possibilidade de nos distanciarmos das nossas maneiras de fazer e de ser, ou seja, do que viemos nos tornando, para transformar nossas formas de entender o que é ser professora e professor em um problema de investigação, interrogando seus sentidos, suas condições de existências e seus fins. Entendendo a formação como esse momento de problematização, temos investido em nossas aulas e em outros momentos formativos na universidade e nas escolas de Educação Básica com essa finalidade, como um convite para que as/os estudantes em formação sejam provocadas/os a problematizar seus processos de constituição em meio aos saberes que vamos colocando em debate.

Para este artigo, construímos um conjunto de análises sobre a formação docente e o papel da universidade pública e laica a partir da emergência da sexualidade de uma estudante de licenciatura na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de História. Tal problematização nos coloca um questionamento direcionado à formação docente e à universidade: como as questões da sexualidade que antecedem a formação do sujeito como professora e professor afetam os percursos formativos e as experiências docentes? Como argumenta Judith Butler (2019), o gênero seria a primeira identidade que nos é atribuída, antes mesmo de nascermos, uma identidade que é definida pela categoria ‘sexo’, desde início, normativa e vinculada à identificação de um corpo que, ao se nomear como pertencente a um ‘sexo’, passa a existir, adquirindo materialidade. Foucault vai definir sexo como ‘ideal regulatório’, ou seja, a identificação de um ‘sexo’ vai funcionar como uma norma, sendo também “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (Butler, 2019, p. 15). Gênero é uma norma, “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e feminino” (Butler, 2006, p. 70). Esse poder de nomear é um poder produtivo, que produz os sujeitos, seus corpos, seus desejos, embaralhando gênero com sexualidade. No entanto, sexualidade é um dispositivo que opera com “a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos” (Foucault, 2014, p. 115).

Assim, corpo, sexo, gênero e sexualidade vão se hibridizando na constituição dos sujeitos, enquadrando-os e regulando-os. Esse processo não fica fora da formação docente, do se constituir como professora e professor, visto que não nos tornamos somente professoras e professores, mas professoras lésbicas, professores gays,

professoras e professores trans, professoras negras, professores negros, enfim, levamos, para dentro da sala de aula, nossos corpos e as marcas que eles carregam, constituindo a materialidade de nossas identidades de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, que afetam nossas vinculações com o conhecimento e com a atuação como docente. Por isso, voltamos nossa atenção para os processos formativos na universidade, tendo em vista sua relação com os posicionamentos das escolas e com as pedagogias de gênero e sexualidade ali praticadas. A sala de aula e as escolas são espaços de enquadramentos das identidades, a partir do que sabemos sobre os sujeitos. Nossas sexualidades dizem dos nossos entendimentos e saberes do que nos esperam no encontro com a formação docente, uma formação que é direcionada à experiência com as escolas.

Ao se vincular ao debate crítico das pesquisas em gênero e sexualidades, este texto se insere no campo das disputas discursivas em torno dessas temáticas teóricas que têm sido travadas em nosso país. Nos últimos anos, elas tornaram-se alvo de repressão e de discursos de desqualificação das universidades, os quais têm alçado a construção teórica e crítica dessas pesquisas como ‘ideologia’. Assim, estamos vivendo em tempo de difusão da ofensiva do *slogan* ideologia de gênero (Paraíso, 2018). Conforme defende Paraíso (2018, p. 23), “nestes tempos, grupos que exercem poder acionam aparelhos de Estado – que por si têm a preocupação de conservar – para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares”, como também negando a validade desses temas para pesquisas. Na busca por ordenamentos e normalizações, esses grupos “vão multiplicando suas estratégias e espalhando suas linhas de poder para destruir nossas conquistas e impedir que sigamos com o propósito de acolher, hospedar e multiplicar as diferenças de gênero e sexualidades” (Paraíso, 2018, p. 24). Nesse sentido, este texto emerge como possibilidade de afirmar a vida nos debates teóricos que as pesquisas em gênero e sexualidade têm levantado, problematizando como gênero e sexualidade constituem nossos modos de vida, de maneira que, na formação docente e na universidade, eles não devem ser deixados de lado.

Embora a formação docente não se restrinja ao contexto da formação inicial, nas universidades, o estágio supervisionado se configura como uma experiência significativa que incita sentidos específicos de docência. Nele, são mobilizados saberes

que se atravessam – desde aqueles com os quais as/os estudantes chegam à universidade, até os saberes pedagógicos e disciplinares construídos na licenciatura. As preocupações das/os estagiárias/os remetem à experiência de si produzida com a prática do estágio, com a qual passam a efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, operações sobre si mesmas/os (Foucault, 1990). A experiência de si produzida com a formação, e mais especificamente com o estágio, constituída no processo de ocupar o lugar da docência, se define nos jogos de verdade e práticas regulatórias a partir dos quais o sujeito faz algo consigo mesmo, ou seja, “se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (Larrosa, 2002, p. 43).

O estágio mobiliza essa experiência de diferentes modos, com as operações que lhe são próprias, como observar e planejar aulas, pensar conteúdos e formas de ensiná-los, entre outras. Mesmo que frequentemente seja limitado a uma racionalidade técnica de aplicação de conhecimentos advindos de uma teoria que deve se materializar em pedagogias escolares, portanto, distante de tal contexto, observamos, em nossa atuação, que o estágio marca algumas das principais preocupações das/dos estudantes de licenciatura, desde o início do curso, especialmente o momento em que estarão diante de uma turma, como se esse momento fosse a ‘prova final’ para saberem se estão bem formadas/os.

Em meio a esse processo de formação com o estágio, realizado em uma universidade pública federal, um relato nos chamou atenção. Nessa disciplina, são recebidas/os estudantes que estão no último ano da licenciatura em História. No processo final da disciplina, elas/es têm que elaborar um plano de intervenção para três aulas de um conteúdo escolar, sendo desenvolvida a concepção de currículo como escolha e seleção, de maneira que o currículo que é proposto pela escola, que está nos documentos ‘oficiais’, é sempre resultado de escolhas que dizem de uma postura política e de investimento em um tipo de sujeito que se deseja formar, a partir da seleção do campo mais amplo de conhecimentos, dos conteúdos considerados relevantes à formação desse sujeito. Se temos um conjunto de temas que constituem o currículo dito ‘oficial’ como escolha, podemos dizer que existem outros temas que não são tratados, que convocam outros sujeitos, outras formas de ser e estar no mundo e que podem se

fazer presentes na sala de aula, sobretudo para essa disciplina em que a prática do estágio é realizada num Colégio de Aplicação, vinculado à universidade, que tem, na sua constituição, o compromisso com a experimentação, a inovação e a pesquisa. Nesse sentido, as/os estudantes são provocadas/os a propor outros temas, que sejam atuais, que digam das relações com a sociedade e que estabeleçam relações com o que está sendo produzido como conhecimento na universidade. Foi nesse contexto de provocação que surgiu a problemática levantada por uma estudante lésbica, diante da formação e da ação nas escolas, a partir de sua sexualidade. O relato que se segue é resultado das percepções e emoções da própria aluna, sem nenhuma relação com a sua recepção na escola, que ao final, se mostrou bem positiva. No entanto, é na universidade que ele emerge, entendemos, pois, essa como um lugar potencial para mobilização de pensamentos outros e encontro com a diferença.

Essa problemática foi descrita no relatório final da disciplina, uma atividade avaliativa em que as/os estudantes são convocadas/os a escrever e a pensar sobre seus processos de formação na disciplina de estágio. No relatório, a estudante lésbica nos conta como as questões da sexualidade interferiram na formação docente.

Comecei a alimentar expectativas a respeito do estágio desde o começo da graduação. Elas aumentaram conforme fui cursando as disciplinas na Faculdade de Educação. (...) Por vezes, a curiosidade e minha breve experiência prévia dando aulas em um cursinho popular se sobressaíam ao receio natural (assim imagino) de ainda não estar preparada para isso. Em outros momentos, esse temor ganhava tanta força que parecia ser uma realidade. As experiências que outras pessoas compartilhavam, quase sempre positivas, serviam como um incentivo nos momentos de maior aflição. Esses sentimentos ambíguos foram se revezando até o último ano da graduação, quando chegou o momento de começar o estágio. O que eu não fui capaz de prever é que, uma vez dentro do ambiente escolar, a minha sexualidade surgiria como uma variável tão importante para determinar o modo como eu me senti naquele espaço e experimentei todo esse processo. É evidente que, sendo lésbica e estando em contato com questões sobre gênero e sexualidade na escola, essa questão já havia me atravessado em outros momentos, mas certamente não imaginei que ganharia tanta relevância.

Na narrativa da estudante, existe uma ‘expectativa’ em torno da relação da sua sexualidade com o estágio, desde o início da graduação, que vai constituir uma experiência de formação. Como argumenta Foucault (1988), somos sujeitos de experiência, sendo a sexualidade uma dessas experiências que vai constituir o sujeito.

Não se trata de qualquer professora em formação, mas de uma professora lésbica, que produz determinada experiência de si no atravessamento entre discursos e jogos de poder. Tomando o relato desta licencianda em seu processo de constituição, gostaríamos de problematizar dois pontos: a relação entre sexualidade e formação docente e o sentido da experiência como formação.

A sexualidade e os desafios da formação

É a experiência como lésbica que organiza a fala da estudante quando se propõe a problematizar a formação docente. A sexualidade interroga a formação: como lidar com o atravessamento de vivências que se coloca como inevitável na realização do estágio? Falar de formação docente é falar das experiências no sentido foucaultiano, visto que a formação também é parte de um processo de objetivação/subjetivação, diz dos modos como vamos nos tornando sujeitos, como vamos assumindo um lugar de fala como docente. Essa relação da experiência com os modos de subjetivação aparece com mais clareza quando Michel Foucault busca situar o aparecimento do conceito de experiência em meio aos eixos de investigação que organizaram sua trajetória de pesquisa, argumentando que a questão central não era a analítica das relações de poder, mas a formação dos sujeitos. “Procurei, antes, produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura, tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.” (Foucault, 2014, p. 118). Foucault está se remetendo ao atravessamento entre saber, poder e formas de subjetividade e seu trabalho é tornar visíveis as condições concretas de conformação dos sujeitos a um “tipo particular” de experiência. Nesse sentido, a experiência é o que leva os sujeitos a se reconhecerem como tal, a partir de uma experiência historicamente singular – a experiência da loucura, da delinquência, da sexualidade. Essa experiência histórica, constituída na trama de discursos e práticas sociais, é que cria o sujeito, os modos de subjetivação, os jogos de verdade por meio dos quais o ser se constitui historicamente como podendo e devendo ser pensado (Foucault, 2001).

No primeiro eixo, aquele dedicado ao saber, Foucault vai se interessar em problematizar como nos tornamos o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento. Quando nascemos, já chegamos a um mundo organizado

discursivamente, de forma que somos mais resultados dos discursos do que propriamente produtores deles. Quando entramos na licenciatura, trazemos discursos que nos organizam e nos vinculam a determinados conhecimentos sobre o que é ser professor/a, o que significa ministrar aulas, o que é escola, sobre a relação com os saberes e a função de um/a bom/boa professor/a, enfim, conhecimentos que podem nos assujeitar, limitando nossas possibilidades de experiência. Não por acaso, a estudante lésbica, professora em formação, inicia sua escrita recorrendo a esses conhecimentos prévios do que significa estar no estágio como parte da sua formação: *“Comecei a alimentar expectativas a respeito do estágio desde o começo da graduação. Elas aumentaram conforme fui cursando as disciplinas na Faculdade de Educação”*. A questão que se coloca para a formação é até que ponto a trajetória na graduação foi capaz de alterar o que se entende, previamente, como ser professora? A partir da análise de que o sujeito não está na origem dos saberes, mas, ao contrário disso, ele é resultado deles, parece ser importante pensar a formação como esse momento de trazer à tona os saberes que organizam esses sujeitos para colocá-los sob questionamento, para que eles sirvam à problematização das nossas formas de pensar e agir, dos modos de objetivação/subjetivação pelos conhecimentos. Outra questão que se coloca é a vinculação das experiências vividas na Faculdade de Educação com determinadas questões: por que a preocupação da professora em formação emerge nas disciplinas dessa faculdade e não naquelas cursadas no instituto de Ciências Humanas onde seu curso se aloca? Esse tipo de preocupação e, por conseguinte, o processo de formação docente, é algo a ser pensado apenas nas disciplinas da Faculdade de Educação? A licencianda aciona os saberes que vieram constituindo seu modo de pensar o processo formativo, algo que parece ter acontecido após a entrada na universidade.

O segundo eixo de investigação de Foucault dialoga com o primeiro, uma vez que falar do processo de objetivação/subjetivação pelos conhecimentos é também problematizar as relações de poder que organizam esses saberes e a constituição dos sujeitos. São os jogos de poder como mecanismos que nos possibilitam explicar como se constituem os saberes, como determinados saberes adquirem autoridade e como nos constituímos nessas articulações entre poder-saber. “Na segunda parte do meu trabalho, eu estudei a objetivação do sujeito no que chamarei as ‘práticas divisoras’”. O sujeito é

ou dividido no interior dele mesmo, ou dividido dos outros” (Foucault, 2014, p. 118). No caso em análise, é a sexualidade que parece servir como um saber de si, usado para distinguir a professora lésbica das professoras heterossexuais. Esse saber antecede a chegada das estudantes à universidade, ou seja, em nossas trajetórias de formação, vamos aprendendo a dar sentido ao que somos e a nos posicionar socialmente a partir de saberes sobre as sexualidades, os quais distinguem sujeitos e experiências, inserindo-os numa dinâmica de poder que envolve a determinação de sua legitimidade ou marginalidade.

Portanto, a formação docente é afetada por relações de saber e poder que vão instituir assimetrias em relação ao que deve ser pensado ou não, ao que se torna motivo de atenção e investigação do sujeito sobre si mesmo. Se há algo que aproxima as experiências das estudantes de licenciatura é o fato de todas estarem passando por um mesmo momento de formação, com ansiedades semelhantes relacionadas ao estágio – *“as experiências que outras pessoas compartilhavam, quase sempre positivas, serviam como um incentivo nos momentos de maior aflição”*. Porém, também há algo que as separa: *“O que eu não fui capaz de prever é que, uma vez dentro do ambiente escolar, a minha sexualidade surgiria como uma variável tão importante para determinar o modo como eu me senti naquele espaço e experimentei todo esse processo”*. Daí nos questionamos: por que somente a estudante lésbica traz a sua experiência com a sexualidade como um problema a ser pensado? As experiências heterossexuais não colocam em questão a docência? Por que a lesbianidade surge como “variável tão importante” a ser considerada no exercício da atividade docente vinculada ao estágio? A relação saber-poder que institui o que Foucault nomeia como ‘práticas divisoras’ transforma determinadas experiências em questões a serem consideradas, naturalizando outras. Tais práticas implicam assimetrias de poder, hierarquias, de modo que, ao serem vivenciadas experiências de sexualidades não-heterossexuais, elas se tornam uma questão para a docência, para a formação, portanto, para a universidade e para a escola.

É no terceiro eixo de investigação que a experiência com a sexualidade passa a ser problematizada como um modo de nos entendermos como sujeitos de desejo, “a maneira como o homem aprendeu a se reconhecer como sujeito de uma ‘sexualidade’” (Foucault, 2014, p. 119). Em uma perspectiva histórica, Foucault (1988) vai tomar a

sexualidade como elemento que vincula os saberes e as relações de poder aos modos como os sujeitos se voltam para si mesmos, como tornam a si próprios objetos de atenção e de ação, no diálogo com os outros dois eixos anteriores - o saber e o poder.

Nesse sentido, a história da sexualidade será entendida como ligada à história dos discursos, dos saberes que fomos capazes de produzir em torno dos sujeitos e seus desejos, corpos, emoções, proibições, enfim, uma rede de saberes atravessados por relações de poder, construindo um entendimento da sexualidade como um dispositivo discursivo e não discursivo (Foucault, 1988). Recusando a hipótese repressiva em torno da sexualidade, Foucault vai argumentar que, apesar da existência de um sistema de vigilância, de controle e de interdição em torno do sexo, a partir da modernidade, vivemos uma proliferação discursiva que nos leva a falar de nós mesmos, a produzirmos conhecimentos sobre nós mesmos e sobre os outros a partir dos desejos, do que entendemos como ligados às nossas verdades. É esse jogo de conhecimento e poder em torno do desejo que organiza as análises da estudante lésbica na sua formação, de maneira que ela aciona um entendimento do que é ser lésbica, que antecede sua entrada na universidade e no estágio, visto que a sua lesbianidade é entendida como sua verdade, com algo de que não pode fugir. Um desejo que se expressa no corpo, mas que traz um entendimento de lesbianidade como algo que não cabe à escola, daí a tensão que organiza essa formação.

Ao longo da graduação, por uma série de razões, lidar com a minha sexualidade e tudo que estava relacionado a ela se tornou muito mais simples do que havia sido em momentos anteriores. Em razão disso, a princípio não achei que encontraria problemas justamente no estágio, que, de certa forma, se configura como um ambiente seguro em relação a essas questões. Essa percepção mudou logo no início, assim que conheci a escola onde desenvolveríamos as atividades e comecei a refletir sobre aquele espaço e tudo o que deveria ser feito. O que ainda não haviam me dito é que retornar ao ambiente escolar na condição de estagiário é algo muito diferente. A sensação é de ocupar um não-lugar situado entre os alunos e os professores, já que você já não se encontra mais entre os primeiros, mas também não dispõe da autonomia e da autoridade garantida a esse último grupo. A sensação de estranheza foi imensa. Junto a ela, veio também o sentimento de vulnerabilidade, que a princípio eu não fui capaz de entender totalmente, mas que envolviam minha sexualidade.

O sentimento de vulnerabilidade que a estudante expressa só é possível a partir de um entendimento da ‘sua’ sexualidade como algo que a separava das demais estagiárias, enquadradas como heterossexuais, e trazia para ela um entendimento da lesbianidade como algo proibido no social e no espaço das escolas. O que poderia ser lido como uma condição de insegurança partilhada com as/os colegas licenciandas/os, ou seja, assumir a posição de estar à frente de uma turma exercendo a docência foi ampliado, na medida em que foi atravessado pela sexualidade. O sentido de formação docente a que nos vinculamos toma as inseguranças e vulnerabilidades como disparadoras de problematizações, conduzindo o sujeito da experiência a se voltar a si mesmo, colocando-se sob um estado de atenção que conduzirá seus pensamentos e suas ações. Primeiramente, o ‘não-lugar’ atribuído à estagiária, não mais aluna e ainda não professora, o que faz com que o estágio seja uma experiência singular no contexto dos jogos de forças que compõem a formação. É possível supor que a insegurança possa estar relacionada ao argumento de que o ‘lugar de estagiária’ não dispõe, como propõe a estudante, da autonomia e da autoridade que seriam próprias da professora. O que nos conduz ao segundo aspecto, o mote de nossas análises, que é a vulnerabilidade sentida a partir da sexualidade. Ocupar um lugar de pouca autonomia e investida de menos autoridade do que a professora, coloca a estagiária num contexto de disputa com os saberes sobre lesbianidade e sobre a relação das escolas com a sexualidade. A insegurança, nesse sentido, se volta menos ao que a racionalidade técnica consideraria como funções centrais da docência, ou seja, ser uma boa professora, ministrar uma boa aula, controlar a turma, promover a compreensão dos conteúdos ministrados, dentre outros aspectos. A preocupação estava no entendimento que a estudante tinha de si mesma como lésbica, como isso se expressava em seu corpo e como isso seria recebido pela escola. A estudante tem um conhecimento sobre a relação da escola com a lesbianidade e isso produz um contexto angustiante, que a formação na universidade não foi capaz de desconstruir.

Há um sentido de formação que poderia ser acionado nessa situação, que diz das lacunas que compõem o processo. Na relação da universidade com as escolas, da formação com a atuação docente nas práticas pedagógicas escolares, algumas tensões se produzem. Há uma discursividade produzida nas licenciaturas sobre a escola e seu

cotidiano, o que pode se confrontar com as realidades vividas, na medida em que as experiências com contextos escolares, durante a formação – no caso dos estágios, por exemplo –, ou após a conclusão do curso e consequente atuação como docente nesses contextos, produza deslocamentos nos saberes pedagógicos instituídos na universidade. Haveria, numa visão comumente encontrada em narrativas de docentes e estudantes de licenciatura, uma espécie de ‘hiato’, caracterizando, frequentemente, uma denúncia em relação à formação e à universidade. O sentimento de despreparo experienciado parece apontar para essa descontinuidade, mas podemos problematizá-lo, tomando a narrativa da estudante lésbica como condutora de nossas análises. Se, num primeiro momento, determinadas inseguranças são acionadas por estudantes das licenciaturas e docentes para dizer do despreparo e de como a formação pode se distanciar do que poderia ser lido como ‘uma’ realidade das escolas, tais como aquelas que atribuímos anteriormente a uma racionalidade técnica – ser uma boa professora, exercer controle sobre as/os alunas/os, dominar os conteúdos a serem ensinados etc. – outras inseguranças são acionadas quando se trata das sexualidades.

Os processos formativos vêm negligenciando uma discussão própria, qualificada, acerca das experiências históricas, sociais e culturais que posicionam os sujeitos e constituem suas subjetividades no que tange às sexualidades. De forma recorrente, ao silenciar essa discussão, os processos formativos na licenciatura contribuem para naturalizar essas experiências, funcionando como processo de reiteração da cis-heteronormatividade. O que estamos tomando como possibilidade de análise neste artigo, supomos, raramente parece acontecer nos cursos de licenciatura: problematizar os atravessamentos entre nossas experiências, constituídas por saberes pessoais e acadêmicos em negociação. Em geral, o que temos é a magnificação dos saberes acadêmicos como isentos e desprovidos de sexualidade, não sendo colocados em debate os saberes que nos constituem (Castro, 2014). Ao dar atenção para a narrativa da estudante lésbica e suas inseguranças em relação ao estágio, estamos reivindicando outros processos formativos, que coloquem em questão como viemos nos tornando o que somos, o que os saberes e relações de poder fazem conosco e o que fazemos disso que eles fazem conosco, sobretudo, para, conforme nos ensina Foucault, recusar o que

somos e resistir às armadilhas dos processos de subjetivação normatizadores, que nos assujeitam e limitam nossas possibilidades de pensarmos sobre nós mesmas/os.

Formação, experiência a transformação do sujeito

A narrativa da estudante lésbica nos chama atenção pelo poder de transformação que é evidenciado como efeito do seu processo de formação e da ação da universidade pública e laica, ao trabalhar com a liberdade em questionar e interferir no currículo proposto para o Ensino de História e para a vida. Dessa forma, nos parece que é possível vincular o modo como se trabalha nessa disciplina de estágio com a perspectiva que Larrosa (2015, p. 126) ou seja, a disciplina de Estágio em Ensino de História “não é uma disciplina, e sim uma atividade que tem a ver talvez com o pensamento”. Aqui é possível entender que pensamento “é sempre uma indisciplina ou, dito de outro modo, um acontecimento, um talvez, que não se pode nem produzir, nem predizer, e que, além do mais, acontece, ou pode acontecer, em qualquer lugar” (Larrosa, 2015, p. 126). É essa imprevisibilidade do acontecimento que marca essa disciplina de Estágio em Ensino de História, se a percebermos como uma atividade com o pensamento que dá lugar à experiência com a sexualidade, constituindo a formação docente dessa estudante. Esse acontecimento é possível nessa experiência, porque está sendo conduzido pela liberdade que essa disciplina tem em discutir gênero e sexualidade, figurando essas temáticas como imprescindíveis para os processos formativos das/os licenciandas/os.

Nesse sentido, parece-nos importante alçar as discussões de gênero e sexualidade como “uma prática de pensamento que seja heterogênea a respeito das lógicas que presidem a formação universitária dos profissionais da educação” (Larrosa, 2015, p. 126). Lógicas que, atualmente, têm sido objeto de investimento das atuais políticas e poderes que tentam se apossar das universidades e de seus currículos para deslegitimar a importância dos temas gênero e sexualidades. No entanto, percebemos que esses temas, ao constituírem a disciplina de Estágio em Ensino de História, tornam-se “uma das formas possíveis que assume essa atitude de invenção, de iniciativa e de risco”, de modo que passar a atuar “intempestivamente contra o curso ordinário das coisas, ou seja, também e sobretudo contra o que determina o modo como nos é dada,

nos tempos atuais, nossa própria posição de professores [e professoras]” (Larrosa, 2015, p. 127). É nesse contexto que emerge a narrativa que aqui exploramos.

A narrativa dá vida à experiência, que só é possível pela tensão entre saber, poder e subjetivação. Isso nos conduz a pensar que experiência, nos estudos foucaultianos, também é (des)subjetivação, ou seja, a tensão entre os três elementos pode ser vivida como ‘experiência limite’, como possibilidade de transformação de si. Isso diz das transformações que experienciamos para alcançar outras formas de ser. Assim, Foucault (2009) aproxima experiência e (des)subjetivação como algo capaz de ‘desprender o sujeito de si mesmo’, podendo chegar à aniquilação do que somos, isto é, ser completamente outro de si mesmo. Desse modo, entendemos que experiência e transformação de si estão vinculadas, sendo, pois, a experiência “um princípio de transformação, um modo de ação no qual o sujeito se concebe no devir, sendo, em si mesmo, o nó de múltiplas relações” (Brandão, 2016, p. 81). Nesse sentido, Foucault ressalta um importante agenciamento do sujeito: “talvez o objetivo hoje não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (Foucault, 1995, p. 239). Podemos dizer que, ao final da experiência com o estágio e com a licenciatura, a estudante sai diferente de como entrou, experimentando um processo de (des)subjetivação/subjetivação que deixa marcas e que é capaz de ser tomado como possibilidade de pensar sua formação como futura professora. No entanto, isso só é possível após ela passar por uma série de procedimentos que lhe permitem problematizar sua sexualidade, suas relações com colegas, docentes e a escola na qual estava fazendo o estágio:

Logo no início, uma primeira questão despontou na minha cabeça: como eu deveria me comportar caso algum dos estudantes questionasse minha sexualidade? Eu deveria dizer a verdade ou tentar me omitir? Quais seriam as implicações disso? Imaginei que, talvez, se eu fosse a professora responsável pela turma, o problema não seria tão grande, já que eu teria um relacionamento melhor com os estudantes e mais tempo para trabalhar as possíveis consequências de me assumir lésbica. Acredito que, se eu não fosse uma lésbica tão facilmente identificada com os estereótipos que se esperam de uma lésbica (no meu caso, a recusa da feminilidade), talvez essa questão não teria se colocado tão prontamente. De todo modo, busquei conversar com professores da universidade e colegas que já haviam passado por algo semelhante para saber como proceder. Nenhuma das respostas parecia adequada a essa situação específica, a do estágio, mas tentei me preparar para esse momento da melhor maneira possível. Não sei dizer se por sorte ou por azar, mas nenhuma criança me perguntou nada. Em partes,

acredito que esse meu receio acabou fazendo com que eu não desse muita abertura ao diálogo com os alunos, como faziam outros estagiários, o que não criou condições para que a temida pergunta fosse feita diretamente a mim.

O primeiro procedimento tem a ver com um questionamento em relação a si mesma, constituindo, assim, uma certa técnica de si para condução de si mesma como estagiária e produção de si como docente. As técnicas de si são procedimentos que “permitem aos indivíduos efetuar sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser” (Foucault, 2014, p. 266). Na experiência que estamos explorando, a demanda que a disciplina de estágio instaura de mobilização do pensamento, constituída com a “ajuda de outros”, é uma técnica de si. Desse modo, a formação docente não diz de um processo de constituição do sujeito docente apenas através daquilo que uma disciplina prescreve e instrui, mas dos modos como as/os discentes se voltam para si mesmas/os para pensar seu processo formativo.

A experiência com a disciplina de Estágio em Ensino de História constitui-se como uma prática que parece propiciar certas modificações na estagiária, ao torná-la objeto de técnicas de si, ou seja, ela se volta para si mesma como podendo e devendo ser pensada, dando certa importância à sua sexualidade. Uma técnica que é instaurada pela mobilização do pensamento, se por pensamento entendermos “o que permite dar um passo para trás em relação a certa maneira de ação ou reação, apresentá-la a si mesmo como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seus sentidos, suas condições e seus fins” (Foucault, 2017, p. 225). É esse ‘passo atrás’ que a estagiária dá, mobilizando seu pensamento com as questões que a fazem conduzir a si mesma nesse processo de formação docente: *“como eu deveria me comportar caso algum dos estudantes questionasse minha sexualidade? Eu deveria dizer a verdade ou tentar me omitir? Quais seriam as implicações disso?”*. Esse é um pensamento específico dessa experiência, provavelmente, cada uma/um irá estabelecer questões que julga importantes ou que se tornam mais relevantes nesse processo. Dito de outro modo, “cada modo de vida invoca diferentes forças que ‘impõem’ reflexões sobre problemas, práticas que abrem um horizonte de sentido e que são, portanto, necessárias para a criação” (Anastácio, 2017, p. 94). Para essa licencianda, é sua sexualidade que emerge

como um elemento relevante para reflexão quando ela aciona essa técnica de si na posição de sujeito estagiária.

Apesar de as técnicas de si estarem mais diretamente relacionadas com os procedimentos efetuados sobre si mesmo, a postura de questionamento de si pode instaurar novas perspectivas “sobre aquilo que existe de mais familiar ou confere interesse a ações até então consideradas insignificantes” (Anastácio, 2017, p. 94). O que parece familiar para a licencianda é a organização cis-heteronormativa da escola. Como isso é o normal, sua presença lésbica pode não ser inteligível. Assim, as técnicas de si efetuadas pela licencianda constituíam relações de forças sobre o que é possível ser pensado, não somente na escola onde ela faz o estágio, mas também na formação docente, nos processos de se constituir docente lésbica. Nesse sentido, Anastácio (2017, p. 94), afirma que, para um domínio de ação ou certa “conformação do jogo de forças entrar no campo do pensamento, é necessária uma técnica de si”, ou seja, “uma atitude crítica ou reflexiva que localiza, por meio do movimento ‘de si’, fatores que tornam certas ações incertas, ou provocam dificuldades em torno dela”. Nesse sentido, as reflexões surgem como preocupações com aquilo que está dado, organizado, mas de certo modo constituem-se como ferramentas para abrir fendas, fissuras no pensamento.

Dessa forma, as preocupações iniciais diziam do controle e vigilância com o seu corpo, com a sua sexualidade, como o seu comportamento. Preocupações que são organizadas a partir de um certo saber e uma certa incorporação do enquadramento que faz essa estudante lidar com o que ela acha que cabe a uma professora na sala de aula. A tensão só existe em função do saber que não entende o lugar da sexualidade lésbica na sala de aula, como se fosse necessário deixar a sexualidade fora da sala, ao entrar para ministrar aula. A falta de compreensão da sexualidade lésbica em sala de aula dialoga com o silenciamento dessa sexualidade na problematização teórica sobre o trabalho docente: “em muitas investigações acerca das mulheres continua-se tratando esse grupo como um bloco homogêneo” (Maciel & Garcia, 2014, p. 167), de modo que a sexualidade lésbica das professoras vai sendo silenciada, carecendo, assim, de outras problematizações para pensar a presumida heterossexualidade e a invisibilidade da sexualidade lésbica “como efeitos nos processos de constituição docente” (ibidem, p. 167). Como uma aposta nesse campo pouco explorado, Maciel e Garcia (2014)

investem na problematização sobre professoras lésbicas nas escolas mostrando que, diante do contexto heteronormativo da escola e da formação docente, essas professoras “não apenas ressignificaram os espaços escolares e os discursos normativos acerca do gênero e do sexo, como o próprio olhar que elas têm de si como docentes” (p. 161). A estagiária também se confronta, em sua experiência, com algumas dessas normas, destacando-se aqui a norma em relação à sua sexualidade que, de algum modo, está relacionada com as normas de gênero.

A sexualidade é entendida como sua ‘verdade’: “*Eu deveria dizer a verdade ou tentar me omitir?*”. Mais do que sua verdade, como algo de que não é possível escapar, que está no seu corpo: “*Acredito que, se eu não fosse uma lésbica tão facilmente identificada com os estereótipos que se esperam de uma lésbica (no meu caso, a recusa da feminilidade), talvez essa questão não teria se colocado tão prontamente.*”. Na experiência da estudante, o gênero também é uma questão para ela. Além de não se conformar com a presumida heterossexualidade, ela não se conforma aos estereótipos de gênero, de maneira que seu corpo anuncia que se trata de um sujeito que não está dentro dos enquadramentos demandados ao corpo feminino. Isso para ela se torna algo que destaca a experiência de uma estagiária lésbica na escola, porque parece que seu corpo não escapará dos olhares, dos questionamentos que compõem as tecnologias de gênero para produção dos sujeitos. Algo próximo é mostrado na pesquisa de Maciel e Garcia (2014), quando argumentam “como as professoras convivem na trama dos discursos contraditórios de gênero, defrontando-se com algumas verdades de gênero que circulam e são produzidas nos espaços do trabalho docente” e como “criam linhas de fuga pelas quais constroem e reconstroem o conhecimento de si e de suas próprias feminilidades” (p. 161). Parece que são linhas de fuga procuradas por essa estagiária, ao se deparar com essas normas de gênero organizando o território escolar.

Inspirados no conceito de experiência, tomamos a narrativa da estudante para pensar os desafios e as potencialidades da formação quando não despreza as questões de pertencimento dos sujeitos em construção como docentes. A narrativa vai nos convocar a olhar para a experiência histórica advinda dos saberes em torno das lesbianidades, de maneira que essa experiência vivida não é outra coisa senão resultado da trama de discursos e práticas que vão dando forma àquilo que somos. Toda tensão que organiza a

experiência da estudante no estágio e na sala de aula só é possível em função do que ela sabe sobre lesbianidades e escolas, que foi vivido antes mesmo de entrar na graduação, que aciona lembranças de sua trajetória nas escolas como estudante lésbica.

Não estamos tratando de uma experiência de forma geral, mas sim de uma experiência concreta, histórica e culturalmente situada, emergente a partir da narrativa de uma futura professora em formação, que identifica, na sua experiência com a sexualidade, a experiência com a formação docente, algo que só ela viveu e que vai diferenciá-la das outras estudantes em formação na mesma turma, que tiveram as mesmas aulas, mas que vão ter efeitos distintos em função da distinção das sexualidades. Isso indica como a norma organiza nossas vidas, sufocando-a, estabelecendo os limites da nossa inteligibilidade enquanto sujeitos de uma sexualidade. A formação docente não escapa à norma, pelo contrário, é constituída por ela. Existe, dessa forma, um discurso normativo que diz qual sexualidade é autorizada para uma/um docente, quando sua sexualidade deve aparecer e quando deve ser silenciada. Na experiência docente, a norma parece exigir um certo esforço para silenciar sua sexualidade, já que, de alguma maneira, ela parece estar relacionada ao gênero. Desse modo, a estudante narra alguns procedimentos que toma para gestão da possível visibilidade da sua sexualidade no estágio: *“Em partes, acredito que esse meu receio acabou fazendo com que eu não desse muita abertura ao diálogo com os alunos, como faziam outros estagiários, o que não criou condições para que a temida pergunta fosse feita diretamente a mim”*. Ela identifica que a possibilidade de diálogo com as alunas e os alunos acabou sendo prejudicada pelos receios em torno da sua sexualidade.

Simultaneamente, outro aspecto também passou a me atormentar: quanto mais observava os alunos, mais eu enxergava ecos da minha própria experiência escolar naquele espaço. Embora se tratasse de uma realidade muito distinta da minha, existem certos jargões e condutas homofóbicas que, de algum modo, parecem ser universais. Não que eu tenha testemunhado alguma prática violenta, não se trata disso. O que a linguagem me permite expressar é que em certos momentos observei algumas tensões justificadas em nome de valores heteronormativos, por vezes criadas ainda que nada explícito fosse dito e, assim, criando desconfortos e exclusões que passariam despercebidas a qualquer um que não estivesse minimamente familiarizado com essas situações.

Olhar para a formação a partir da sua sexualidade também interfere na forma como se olha para a escola. Por ser uma professora que se identifica como lésbica, a sua formação e sua entrada na escola e na sala de aula passam por sua experiência como estudante lésbica ao longo da escolarização. No processo de formação docente, ela volta a ser aluna, ela se lembra do que significa ser uma aluna lésbica e identifica a escola como espaço lesbofóbico, de construção e reforço da cis-heteronormatividade, de maneira que experiências vivenciadas retornam como memórias que afetam sua formação, reconhecendo a necessidade de interferência e modificação desse quadro. Isso talvez seja possível por dois motivos: (1) trata-se da experiência narrativa que a disciplina Estágio em Ensino de História possibilita; (2) permite problematizar os limites circunscritos à experiência da formação docente. No que se refere ao primeiro, podemos dizer que, conforme ressaltam Marciel e Garcia (2014, p. 162), “a experiência do narrar não é um processo linear de busca pela memória ou de algo que se passou no sentido de produzir uma história e/ou um conhecimento”. Ao contrário, se trata de um processo incompleto, de distração, de recusa do armazenamento, de negação, de esquecimento, de fantasia, e tantos outros aspectos, em que os sujeitos, ao narrarem, criam uma experiência de si. Aqui é a sexualidade que marca a criação dessa experiência de si em se tornar professora. O que vem à tona é o que constituiu essa sexualidade ainda como estudante, de modo que ela percebe se reiterar uma discursividade cis-heteronormativa que tem efeitos até o presente e constitui a tensão que ela encontra na relação entre sua formação como docente e o estágio na escola. Essa tensão vem em forma de “desconfortos e exclusões” que ela, a partir dessa experiência, consegue problematizar.

O segundo aspecto que surge com a experiência vem a partir de um questionamento que trazemos para reflexão: pensando-se em termos de sexualidade, quais são os limites circunscritos à formação docente? Quando ela começa na vida do sujeito, como ela se relaciona com sua história de vida e memórias? Com essas questões, não queremos dizer que a formação docente que ocorre na universidade deve dar conta de uma série de questionamentos que compõem a vida da/o estudante, mas que são questões passíveis de problematizações e tensionamentos em torno daquilo que nos parece dado e organizado na experiência de se tornar professora e professor. São

questionamentos desse âmbito que parecem possibilitar uma avaliação da licencianda que a coloca em um lugar outro na formação docente que acontece na disciplina Estágio em Ensino de História: *“Avaliando a experiência como um todo, percebo que as preocupações que envolvem lidar com a minha sexualidade enquanto professora ainda existem, mas certamente já não têm a mesma força de antes”*.

Quando a estudante afirma que as preocupações não têm a mesma força de antes, o que aparece nesse encerramento da narrativa não diz dessas preocupações como algo que apresenta um resultado da sua experiência na disciplina, mas de um processo que está em continuidade. Provavelmente, ela estabeleceu, a partir de um exercício do pensamento, nos termos que discutimos neste texto, novas relações com o conhecimento acerca dos modos de como se constituir docente lésbica. O jogo de forças estabelecido nessa relação permitiu que compreensões outras emergissem para que sua sexualidade pudesse ser pensada como uma possibilidade de existir sem estar fadada à invisibilidade, para que, dessa forma, seu modo de vida pudesse ser visto na perspectiva do vivível. A experiência do estágio supervisionado em Ensino de História deixou marcas na subjetividade dessa licencianda para intervir e questionar seu processo formativo como docente. O trecho narrativo destacado nos conduz a dizer também que, se as preocupações não têm a mesma força de antes, talvez seja porque emergiu, a partir dessa experiência do pensamento, uma estudante outra, que se permitiu modificar, constituir para si mesma um lugar outro na formação docente.

Considerações finais

Ao longo deste texto, problematizamos a formação docente vinculando-a à discussão dos processos de constituição dos sujeitos. Tal processo está amalgamado com as relações que são estabelecidas com as discursividades de gênero e sexualidade, que organizam nossas vidas de maneira geral e visibilizam, de forma expressiva, quais são as normas que devem constituir o sujeito docente. Desse modo, mobilizamos uma narrativa de uma futura professora em formação, que emerge a partir de uma disciplina de Estágio em Ensino de História, para mostrar como o exercício do pensamento como problematização de si mesma/o pode ser uma forma de questionamento daquilo que já está dado. A constituição de si mesma como docente lésbica trouxe para o debate os

atravessamentos entre experiências, constituídas por saberes pessoais e acadêmicos em negociação. Junto a isso, buscamos evidenciar a importância da universidade pública e laica na afirmação da vida não somente nos debates teóricos, mas reivindicando outros processos formativos que contemplem a diferença. Ao produzir essas discussões vinculadas ao debate de gênero e sexualidade, estamos também falando do tempo presente.

Estamos vivendo momentos preocupantes, em que a ofensiva antigênero busca desqualificar a discussão dos temas gênero e sexualidade por meio de “ações que enquadram, capturam, violentam e enfraquecem a vida” (Paraíso, 2019, p. 1431). No movimento de investimento no acontecimento, no intempestivo, na criação, conforme nos convoca Paraíso (2019), acionamos essas discussões neste texto para dizer dos modos como gênero e sexualidade constituem os processos formativos docentes, para evidenciar suas normas, mas também, e principalmente, para mostrar as potencialidades de um exercício do pensamento.

É exatamente aqui que se dá o ponto de contato entre a universidade, a formação e a pesquisa. A experiência de (des)subjetivação ocorre em uma disciplina da universidade, a qual está ancorada nos estudos de gênero e sexualidade, o que é, pois, possível devido ao “avanço nos estudos sobre educação, sexualidade e gênero nas universidades” (Ribeiro, 2013, p. 9). No entanto, esse avanço se dá em um “contexto que está necessariamente permeado por retrocessos e resistências que impõem novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração de políticas públicas e para reflexão acadêmica sobre esse processo” (Viana, 2012, p. 137). Desafios esses ainda mais tensionados atualmente, em que os poderes de Estado estabelecidos têm investido na negação dos debates de gênero e sexualidade.

Judith Butler (2013), discutindo as “[...] condições concretas, sociais e políticas de uma ‘vida vivível’”, defende que, para que uma vida seja “vivível” no presente, as instituições são fundamentais (Butler, 2013, p. 3). Afinal, diz Butler (2013), “quando as instituições falham”, algumas vidas “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social” (Butler, 2013, p. 4). Compreendemos que pensar os processos formativos problematizando gêneros e sexualidades é um modo de a universidade afirmar a vida e de que os gêneros e sexualidades não-normativos encontrem condições de serem

vivíveis. Desse modo, o exercício do pensamento como experiência pode ser uma boa aposta para afirmar a vida sempre.

Referências

- Alves, W. F. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280.
- Anastácio, L. P. F. (2017). *Governo das condutas: técnicas e reflexão em Foucault* (Dissertação de Mestrado em Filosofia). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2013). Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Tramam. *Investigação Filosófica*, 5 (1), 1-12. DOI: 10.18468/if.2013v4n1.p%p
- Butler, J. (2019). *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: n-1 edições.
- Brandão, R. T. P. (2016). Experiência e transformação de si: Foucault e a estetização da vida. *InterEspaço*, Grajaú/MA, v. 2, n. 4 p. 81-96.
- Castro, R. P. (2014). *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. In: Foucault, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines* (p.45-94). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1995). O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- Foucault, M. (2001). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2003). Poder e saber. In: Foucault, M. *Estratégia, Poder-Saber*. (p. 223-240). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006). *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). Cómo nace un libro-experiencia. In: Foucault, M. *El yo minimalista e otras conversaciones* (p. 09-17). Buenos Aires: La marca Editora.
- Foucault, M. (2010). Conversa com Michel Foucault. In: Foucault, M. *Repensar a política*. (p. 289-347). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014). *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2017). *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Larrosa, J. (2002). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (p. 35-86). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maciel, P. D. & Garcia, M. M. (2014). Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas. *Currículo sem Fronteiras*, 14 (3), 160-180. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/maciel-garcia.pdf>
- Marshall, J. D. (2008). Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: Peters, M. A. & Besley, T. (Orgs.). *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional (p. 25-39). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Meyer, D. E (2012). Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Meyer, D. E.; Paraíso, M (2012). A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Paraíso, M. (2018). Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: Paraíso, M. & Caldeira, M. C. S. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades* (p.23-52). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Paraíso, M. (2019). O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-Curriculum*, 17 (4), 1414-1435. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1414-1435>
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Rabelo, A. O., Ferreira, A. G (2013). Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In: Rabelo, A. O., PEREIRA, G. R., REIS, M. A. S. R. *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, política e práticas*. Petrópolis: FAPERJ.
- Ribeiro, P. R. M (2013). Apresentação – A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: Rabelo, A. O., PEREIRA, G. R., REIS, M. A. S. R. *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, política e práticas*. Petrópolis: FAPERJ.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Viana, C. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago.

Recebido: 22/06/2021

188



Aceito: 27/07/2021

Publicado: 30/06/2021

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.